

Hentig, Hartmut von

Didaktik und Linguistik

Bollnow, Otto Friedrich [Hrsg.]: Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1968, S. 83-110. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 7)



Quellenangabe/ Citation:

Hentig, Hartmut von: Didaktik und Linguistik - In: Bollnow, Otto Friedrich [Hrsg.]: Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1968, S. 83-110 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234289 - DOI: 10.25656/01:23428

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234289>

<https://doi.org/10.25656/01:23428>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

7. Beiheft

Sprache und Erziehung

Bericht über die Arbeitstagung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen

Im Auftrag des Vorstands
herausgegeben von Otto Friedrich Bollnow

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Zeitschrift für Pädagogik

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwitmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstraße 72 b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstraße 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 4931 Heiligenkirchen-Schling, Haus 404 (Bergstraße); Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alp- spitzstraße 8 c.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Hans Eggers, 66 Saarbrücken, Universität; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Klaus Giel, 741 Reutlingen, Eßlinger Straße 9; Prof. Dr. Hans Glinz, 51 Aachen, Lütticher Straße 141; Prof. Dr. Hartmut von Hentig, 34 Göttingen, Stauffenberggring 10; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bruno Liebrucks, 6 Frankfurt-Eckenheim, Kurzröderstraße 7; Prof. Dr. Werner Loch, 852 Erlangen, Kochstraße 4; Prof. Dr. Peter M. Roeder, 2 Hamburg 13, v.-Melle-Park 8; Prof. Dr. Dr. Wilhelm Seedorf, 34 Göttingen, Schildweg 12; Prof. Dr. Martin Wagenschein, 6101 Trautheim; Prof. Dr. Mario Wandruszka, 74 Tübingen, Am Apfelberg 1.

Inhalt

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	Eröffnungsansprache	5
WILHELM FLITNER	Sprache und Erziehung heute	9
BRUNO LIEBRUCKS	Erziehung des Menschen zur Sprachlichkeit	27
Diskussion	. . . . .	43
ERNST LICHTENSTEIN	Bildung und Sprachlichkeit	45
PETER M. ROEDER	Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg	53
Diskussion	. . . . .	69
WERNER LOCH	Die Sprache der Pädagogik und die Pädagogik der Sprache	73
Diskussion	. . . . .	79
Gesamtdiskussion	. . . . .	81
HARTMUT VON HENTIG	Didaktik und Linguistik	83
KLAUS GIEL	Operationelles Denken und sprachliches Ver- stehen	111
MARTIN WAGENSCHNIEDER	Die Sprache im Physikunterricht	125
Gruppendiskussionen	a. Sprache und Sozialstatus	143
	b. Die Erschließung der Wirklichkeit — Zur didaktischen Bedeutung der Sprache	145
	c. Die Sprache im naturwissenschaftlichen Un- terricht	147
	d. Die Sprache in der Heilpädagogik	149
MARIO WANDRUSZKA	Die Strukturen unserer Erlebniswelt und die Strukturen unserer Sprache	151
HANS EGGERS	Die deutsche Sprache der Gegenwart als päd- agogisches Problem	173
HANS GLINZ	Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen für die Arbeit des Didaktikers und Pädagogen	189
Gesamtdiskussion	. . . . .	213
	Die plattdeutsche Sprache (WILHELM SEEDORF)	214
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	Erziehung zum Gespräch	217
Zusammenfassung und Schlußwort	. . . . .	231

Didaktik und Linguistik

Als ich mein Thema formulierte, ging es mir nicht darum, einen möglichst hohen und zugleich allgemeinen Anspruch zu erheben: auf die prinzipielle Erörterung eines Verhältnisses von zwei Wissenschaften, denen die meisten von uns in getrennter Form dienen; es lag mir einzig daran auszudrücken, daß die „Sprache“ für keine Wissenschaft mehr, also auch nicht für die meine, die Didaktik, anders als in den *objektivierten Erkenntnissen einer Linguistik* diskutiert werden kann. Damit hätte dann freilich die Didaktik als der *sprachliche* Spezialfall der Pädagogik an den Anfang der Tagung gehört oder an den Schluß — nach einer differenzierten und verlässlichen Linguistik verlangend oder von ihr nachdrücklich bestimmt — nicht aber als etwas, in das man eigens „einleiten“ muß, nachdem man schon einen Tag lang über „Sprache und Erziehung“ gesprochen hat und das am folgenden Tag noch einmal „anders gewendet“ werden könnte — im Lichte moderner Linguistik.

Mit diesen Worten habe ich mich schon in meinem Gegenstand verhakht. Die Schwierigkeit, die wir mit dem Wort Didaktik haben (und behalten werden), rührt daher, daß es — wie „Pädagogik“ oder „Politik“ oder „Logik“ — sowohl einen Vollzug meint als auch die Untersuchung und Theorie von diesem Vollzug. Ich soll und will hier von dem letzteren sprechen.

Die Didaktik ist die Wissenschaft (nicht die Lehre!) vom Unterrichten. Unterrichten unterscheidet sich von anderen Erziehungsprozessen in erster Linie durch das Vorherrschen der verbalen Unterweisung. Zwar gibt es auch Unterricht, der in der Hauptsache praktisch vor sich geht — Reitunterricht, Tanzunterricht, Fahrunterricht, Werkunterricht etc. —, aber wenn in ihm keine ausdrücklichen sprachlichen Hilfen und Korrekturen gegeben werden, müßten wir ihn als „Versuch“ oder „Übung“ oder „Abrichtung“ klassifizieren, als einen Teil (vielleicht) einer Bemühung, die dann als ganze wieder Unterricht heißen mag. Diese Vorstellung vom belehrenden Unterricht — von sprachlich vermitteltem Lernen — ist uns so selbstverständlich, daß in der Tat die Didaktik meist nur über die Sprache als *Gegenstand* oder als *Mittel* des Unterrichts nachgedacht hat, nicht aber als seine allgemeine Bedingung und Wirkung: d. h. nicht über die abgründige pädagogische Relativität dieses Faktors. HUMBOLDTS geistvoller Sprachidealismus ist für die Pädagogen ein Bekenntnis geblieben; JOHN DEWEYS *learning by doing* war in Deutschlands Klassenräumen nie eine ernste Anfechtung.

In dem Maß, in dem sich unser Begriff von „Lernen“ unter dem Einfluß drastischer gesellschaftlicher Erfahrungen und der sie aufklärenden Wissenschaften erweitert, wird die Rolle der Sprache — und zwar der wissenschaftlich beschriebenen — immer problematischer und die Reflexion über sie immer wichtiger für die Didaktik. Sprechen wir nun von Didaktik im Verhältnis zu einer Wissenschaft, dann ist sie noch etwas *Drittes* — neben Vollzug und Theorie des Lehrens, die zu dem „Gegenstand“ gleichsam hinzukommen als unabhängige Partner der jeweiligen Disziplin. Und das erschwert die Verständigung über mein Thema noch einmal! — Die Didaktik ist auch ein *Prinzip*, nach dem alle Wissenschaft selbst schon verfährt und zwar (vermutlich) umso besser, je bewußter sie es tut. In anderen Worten: sie ist eine umso bessere, ökonomischere Wissenschaft, je didaktischer sie vorgeht. Denn Didaktik ist immer schon insofern am Werk, als kein Gegenstand von der Wissenschaft hervorgebracht wird, wie er „von sich aus ist“, sondern immer in einer bestimmten Auswahl und Abblendung und Überhöhung „aus einer bestimmten Lage heraus“ und „auf einen bestimmten Zweck hin“. Diese Lage und dieser Zweck können sehr verschieden sein und geradezu so, daß „Belehrung“ ausgeschlossen scheint — z. B. wenn das Ergebnis direkt zur vorbestimmten Anwendung kommen soll oder es ausdrücklich darum geht, in freiem, ungerichtetem Probierverhalten herauszufinden, was wohl passiert. Und doch muß ich auch in diesen beiden Fällen Voraussetzungen, Verfahren und Ziele des Vorhabens vermitteln und erklären — dem ausführenden Mechaniker oder dem angenommenen Beobachter. Auch wenn ich alles in eigener Person bin, so daß sich Vermittlung zu erübrigen scheint: ich muß doch Rechenschaft geben *können* — sonst ist mein stummes, direktes oder inhalthaltendes Vorgehen nicht Wissenschaft.

Dieses „Rechenschaft-geben-können“ hat immer mit den Verständnismöglichkeiten des oder der anderen zu rechnen. Wessen, in welcher Lage, woraufhin? — dies zu wissen ist die Bedingung einer jeden Wissenschaft, wenn sie mehr als Selbstbeschäftigung sein und vor allem nicht ihren ungewußten Voraussetzungen unbewußt erliegen will.

Lehrer stehen also zur Sprachwissenschaft in einem ungemein komplexen Verhältnis:

- sie lehren deren „faktische“ Ergebnisse: Grammatiken, Rhetoriken, Sprachgeschichten, Sprachphilosophien und deren Fragmente: die Sprachbetrachtungen
- sie machen sich als Didaktiker Gedanken und Pläne hinsichtlich der Rolle, die die Sprache in Erziehung und Unterricht spielt: bei der Einführung der Kinder in die Schrift, im Artikulieren und Bewußtmachen der Muttersprache, in Wahl, Abfolge und Darbietung der Fremdsprachen, in der Behandlung von

Sprachkunstwerken, in der Einübung in die Kommunikationsprozesse, in der Ausübung von Sprach-Gewalt

- sie sollten schließlich an der Erforschung der Sprache teilnehmen auf ihre Zwecke hin; d. h. sie sollten die linguistischen Modelle so zu entwickeln helfen, daß sie den bewußt gesetzten (pädagogischen) Lernzielen entsprechen.

Das Verhältnis der Schulleute zur Sprachwissenschaft (im weitesten Sinn) beschränkt sich heute noch weitgehend auf die erste Beziehung; in der zweiten überlassen sie sich den Richtlinien und Lehrbüchern; in der dritten verhalten sie sich gar nicht oder falsch:

- in der Abwehr der immer komplizierteren, sich immer weiter entwickelnden linguistischen Theorien; diese Theorien seien „ohne Relevanz für die Unterrichtspraxis“, heißt es, wobei man ignoriert, auf welchen ihrerseits komplizierten und widersprüchlichen Sprachtheorien die täglich benutzte Schulgrammatik einerseits und die geläufigen Bildungstheorien und Anthropologien andererseits beruhen
- in der direkten Übernahme schwieriger, hochabstrakter linguistischer Muster in die Schule zur selbstgefälligen Beschämung der naiven Kollegen und zur ziellosen Quälerei der Schüler; was eine Wissenschaft hervorbringt, gehört nicht schon darum in das gleichnamige Schulfach, und eine Didaktik, die sich hier als bloße Adaptions- und Vereinfachungsinstanz betätigt, arbeitet ihrer wahren Aufgabe zuwider.

Die Absicht dieses Vortrags ist, das verschränkte Verhältnis von Didaktik und Linguistik etwas durchsichtiger und also annehmbar zu machen. Es genügt eben nicht, einige strukturalistische Spitzfindigkeiten in unsere Grammatiken einzuführen; die Sprachtheorien von HERAKLIT bis WITTGENSTEIN im Philosophieunterricht durchzudeklinieren und die Schule der *Wissenschaft* als die Schule der *Sprache* und diese mit Hilfe des abgründigen HUMBOLDT zur Schule des *Menschen* zu erklären; es kommt vielmehr darauf an, daß Lehrer und Erzieher jeder Stufe die weitreichenden sprachlichen Bedingungen und Folgen des Unterrichts- und Erziehungsprozesses durchschauen – mit Hilfe von sprachwissenschaftlichen Modellen, die sie selbst mit aufgestellt haben . . .¹⁾.

Es ist kein Fehler, keine ausgemachte Verfälschung ihres Auftrags, wenn die Schule ihre Lehrer und Schüler mehr sprechen läßt als handeln oder schweigen: wenn sie nach wie vor eine Schule der Sprache ist. Auch im sogenannten Leben tut der Mensch nichts so viel und nichts von so allgemeiner Bedeutung wie das Sprechen von Sprache. Aber die Lehrer müssen wissen, woher die Macht ihres Wortes kommt, ja es gehört zu ihrem Auftrag, diese Macht für die Kinder durch-

schaubar zu machen und zugleich die Grenzen dieser Macht zu zeigen. Sie müssen darum zurückgreifen können auf die Vorgänge, die die Magie der Wörter konstruiert haben. Das Kind erfährt sehr früh und sehr nachhaltig, daß Erwachsene sagen können: „dies gehört mir“ und „das darfst du nicht“ und „geben Sie mir Feuer/das Messer/Geld“ und es geschieht. Wie herrscht und zaubert man so mit dem Wort? — Ich frage das jetzt nicht nur von dem erstaunten, unwissenden, frustrierten, ohnmächtigen und hartnäckig deutenden Kind aus, sondern versuche, mir selbst das Unbegreifliche wieder so unbegreiflich vorzustellen, wie es in Wirklichkeit ist — und so zutiefst anstößig und gefährlich: daß ein einfaches Schild mit den zwei Worten *BETRETEN VERBOTEN* mich abhalten kann, meine Neugier zu befriedigen, eine zeitsparende Abkürzung zu nehmen, ja eine wohlervogene Absicht zu erfüllen; daß der Befehl „Sprung auf! Marsch, marsch!“ hunderte von Menschen in den Tod stürmen läßt oder das Wort „Der Führer will es . . .“ oder die Tatsache, daß sie einmal gesagt haben: „Ich schwöre bei Gott diesen heiligen Eid . . .“

Natürlich stehen dahinter Sanktionen durch reale Gewalt. Aber das Wort ist offensichtlich ein ausreichender und williger Vermittler ihrer Möglichkeiten und Absichten, wie es auch ein ausreichender Vermittler von Glück, Haß, Verleumdung, Dank, Ergebung und Vergebung ist. Liebende müssen sich ununterbrochen sagen, daß sie sich lieben. Ja, wir bestehen darauf, unsere Liebe oder andere Gefühle auch dem mitzuteilen, der sie gar nicht verstehen kann — kleinen Kindern, Tieren, der Natur.

Die Sprache ist zu einem gewaltigen potenzierenden Ersatz für Handlung und Realität geworden:

- Verträge versprechen etwas, was jetzt nicht ist,
- Beschimpfungen ersetzen die Peinigungen, die man dem anderen antun will,
- Dichtung holt Fernes, Bedeutendes, Erfreuliches in die triviale Gegenwart,
- Geschichte erhält die Vergangenheit am Leben²⁾.

Wenn wir nur die Beteiligung an alle dem lehren (oder geschehen lassen) — wenn die Reflexion über den Lernvorgang und die Lernziele nicht entschlossen bemüht ist, das Herrschaftssystem von *Les Mots* zu durchleuchten, mit dem die Belehrung selbst operiert, dann ist mehr versäumt worden als eine moderne und modische Möglichkeit des Unterrichts — es ist ein wichtiges Lernziel preisgegeben worden: die kritische Selbstbestimmung des Menschen.

Ohne eine Sprachtheorie, die Sprache als Verhalten deutet und damit in die anderen Verhaltensweisen einbezieht, wird ihr das nicht gelingen.

Ich gebe eine kurze Aufzählung von Anlässen dafür, daß die Didaktik sich mit der Sprache befaßt und wissenschaftliche Theorien von ihr aufsucht:

- das Zusammenrücken der Völker oder: wie man auf ein lebensentscheidendes Verständigungsproblem vorbereitet
- die Zunahme der Politik oder: wie man in einen permanenten sprachlich bestimmten Integrationsprozeß einübt
- die Zunahme der wissenschaftlichen Kommunikationsvorgänge oder: wie man ihre schwindelerregende Abstraktion verfügbar, kritisierbar und aushaltbar macht
- die Schlüsselstellung der Linguistik oder: wie man in die radikal veränderte philosophische Selbstbestimmung des Menschen einführt
- die Fülle der praktischen Erkenntnisse und Hilfsmittel der Sprachwissenschaft oder: wie man in der Schule die psychologische und soziale Selbstbestimmung besser fördert
- das von der linguistischen Relativierung unberührte Verhältnis von Erfahrung und Umgangssprache oder: wie man sich dem *common sense* der Umgangssprache anvertraut, ohne der Ideologie zu verfallen
- der durch all dies nahegelegte Mißbrauch der Sprache als Herrschaftsinstrument oder: wie der Unterricht gegen seine eigenen Folgen auf der Hut sein muß.

Ich will im folgenden einige *Typen* von sprachwissenschaftlichen Grundvorstellungen aufstellen und zu zeigen versuchen, welche Konsequenzen ihre Übernahme für die Didaktik jeweils hat – eine Didaktik, die sich, wie gesagt, nicht damit begnügt, Vermittlungstechniken für die Wissenschaften auf verschiedenen Altersstufen zu entwickeln, sondern die die in den Erziehungsprozeß eingehenden Faktoren in einer bestimmten Lage und auf bestimmte Ziele hin kritisch und fortlaufend verarbeitet. Ich spreche von „Modell“ nicht aus einer Vorliebe für ein modisches Wort, sondern (1) weil die linguistischen Theorien selbst hier nicht dargestellt werden können und (2) weil es mir ja gerade darum geht, die Didaktik an der Herstellung der für ihre Zwecke geeigneten Linguistiken zu beteiligen. Das geht nicht, wenn sie mit dem fertigen Ergebnis konfrontiert wird, sondern allein wenn deren Ansätze und ausgewählte, vereinfachte, variable Merkmale zur Orientierung vorgegeben sind.

Der Vereinfachung dient die Form der paarweisen Gegenüberstellung. Ich beginne mit der Gegenüberstellung von (a) zwei unterschiedlichen Organon-Theorien des SOKRATES und W. v. HUMBOLDTS mit (b) dem behavioristischen Modell von BLOOMFIELD, um diesen schließlich von komplexeren Modellen folgen zu lassen

(c) BÜHLERS Zeichen- und Zeigemodell
und (d) den Strukturalismus . . .

a) *Organon-Theorien* oder: Die Sprache ist ein Instrument des menschlichen Geistes zur Erfassung der Welt.

Im *Kratylos* nennt SOKRATES die Sprache ein *organon diakritikon kai didaskalikon*: ein Werkzeug zur Unterscheidung und Belehrung. In diesen wenigen Worten sind fast alle Elemente enthalten, die die spätere Entfaltung des *Organon-Modells* bis hin zu KARL BÜHLER bestimmt haben:

- die Sprache entspringe einer spezifischen Anlage des Menschen
- sie lasse sich auf ihre verschiedenen Funktionen hin bestimmen, die als „Aus-einandersetzung mit der Sachwelt“ einerseits und „Verständigung mit den anderen Menschen“ andererseits künstlich gegeneinander isoliert werden können, die aber eins durch das andere vor sich gehen.

. . . Über die Lokalisierung des *Organon* war damit freilich nichts gesagt. Es kam auf den Vollzug, die Übung an, und das macht die Lösung des SOKRATES so pädagogisch und so dauerhaft.

HUMBOLDTS Sprachtheorie — das sollte man nicht vergessen — ist Teil einer großen unzusammenhängenden Anthropologie; in ihr geht es in erster Linie um eine Bestimmung des Menschen und nicht um eine Beschreibung von Sprache. Die Frage seines ganzen Werkes lautet: Wie verhalten sich die besonderen Ausformungen der Individuen und Völker zu der allgemeinen Idee des Menschen. Darum auch: Wie lassen sich die verschiedenen Sprachen oder die Verschiedenheit der Sprache auf eine vollkommene Sprache hin abbilden. Über das Verhältnis der gedachten Ursprache zu den Sprachen hat er nicht mehr als Aphoristisches herausgebracht. Dafür um so mehr über die Verschiedenheit der Sprachen und ihre Verankerung in den Geisteseigentümlichkeiten der Völker:

„Die Sprache ist das Organ des inneren Seins, dieses Sein selbst, wie es nach und nach zur inneren Erkenntnis und zur Äußerung gelangt . . .“³⁾.

Beweis und Anschauung hierfür gibt ihm die bei den einzelnen Völkern so unterschiedliche Gliederung der Erscheinungen durch die Sprache. Er schließt von diesen sprachlichen Gliederungen auf eine innere Form. Innerhalb der nationalen Gemeinschaft, die durch das gemeinsame Weltbild der Sprache definiert ist, funktioniert das so:

„. . . (das Wort) teilt nicht, wie eine Substanz, etwas schon Hervorgebrachtes mit, enthält auch nicht einen schon geschlossenen Begriff, sondern regt bloß an, diesen (Begriff) nur auf bestimmte Weise zu bilden“⁴⁾.

Wo es keine ursprüngliche und direkte Beziehung zwischen Sachverhalt und Sprache gibt, muß ein seelischer Vermittlungsakt angenommen werden, um das „Verstehen“ von Sprache zu erklären. Ja,

„Die Menschen verstehen einander nicht dadurch, daß sie sich Zeichen der Dinge wirklich hingeben, auch nicht dadurch, daß sie sich gegenseitig bestimmen, genau und vollständig denselben Begriff hervorzubringen, sondern dadurch, daß sie gegenseitig einander dasselbe Glied der Kette ihrer sinnlichen Vorstellungen und inneren Begriffserzeugungen berühren, dieselbe Taste ihres geistigen Instruments anschlagen, worauf alsdann in jedem *entsprechende*, nicht aber *dieselben* Begriffe hervorspringen“⁵⁾.

Hier haben wir mit einer für HUMBOLDT seltenen Klarheit gesagt bekommen, was wir uns vorstellen müssen, wenn wir uns als Sprachpädagogen auf ihn berufen wollen: Es soll sich ein inneres selbständiges Organ bilden, das

- weder mit dem Verstand oder dem logischen Bewußtsein
- noch mit den Sprachformen und ihrer Beherrschung identisch ist – ein Instrument, das man anschlägt, das die geistige Produktion des Einzelnen im Rahmen der gemeinsamen Kultur ermöglicht.

So wird Spracherziehung zu philosophischer Erziehung und Charaktererziehung⁶⁾ in einem: Freiheit und Objektivierung lassen sich zugleich verwirklichen.

„Die Vorstellung wird also in wirkliche Objektivität hinübersetzt, ohne darum der Subjektivität entzogen zu werden . . .“

„... der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an andern versuchend geprüft hat. Denn die Objektivität wird gesteigert, wenn das selbstgebildete Wort aus fremdem Munde wiedertönt. Der Subjektivität aber wird nichts geraubt, da der Mensch sich immer Eins mit dem Menschen fühlt“⁷⁾.

Ich führe das alles so ausführlich an, damit man sieht, warum die Philologen und Lehrer hiervon nicht loskommen: denn dies verspricht ihnen die vollständige und selbsttätige Auflösung ihres schwersten Problems, der tiefen und immer wiederkehrenden Anfechtung ihres Berufs:

- sie haben Individuen zur Selbstentfaltung zu bringen und
- sie müssen sie gleichzeitig unter die Kultur beugen. (. . .)

b) *Behaviorismus* oder: Die Sprache ist als Teil eines umfassenden, durch stimulus und response geregelten Verhaltenssystem zu verstehen.

Ich hätte — indem ich die Sprache in diesem umfassenden Deutungsschema isoliere — auch sagen können: Sprache ist zu verstehen als ein System von Sender und Empfänger von Nachrichten.

Beide Kennzeichnungen des (wiederum von sich aus einfachen) Modells sind zwar richtig, aber sie treffen nicht das Wesen des behavioristischen Ansatzes: Es geht den Behavioristen in erster Linie um ein methodologisches Problem — sie machen mit ihren wissenschaftlichen Skrupeln ernst und versagen sich alle Introspektion, mit der die Sprachwissenschaft bis dahin so großzügig gearbeitet hatte.

Die Geschichte, mit der BLOOMFIELD⁸⁾ beginnt, ist kennzeichnend für die Voraussetzungslöslichkeit, zu der die Beobachtung hier gezwungen werden soll:

„Nehmen wir an, Jack und Jill kommen des Weges. Jill ist hungrig. Sie sieht einen Apfel in einem Baum. Sie bringt mit ihrem Kehlkopf, ihrer Zunge, ihren Lippen Laute hervor. Jack macht darauf eine Flanke über den Zaun, besteigt den Baum, pflückt den Apfel, und . . . gibt ihn Jill. Jill ißt den Apfel.“

Die hier dargestellten Vorgänge lassen sich in der Reihenfolge ihres Auftretens so einteilen:

- A. konkrete (practical) Ereignisse, die dem Sprechakt vorausgehen
- B. die Rede oder der Sprechakt
- C. konkrete (practical) Ereignisse, die dem Sprechakt folgen.

Uns interessiert jetzt vor allem B. An dieser Stelle des Geschehens hat Jill zwei Möglichkeiten: selbst auf den Stimulus (S) zu reagieren (R) und den Apfel zu holen oder — wie sie es tut — Jack aufzufordern: in einer sprachlichen Ersatzreaktion (r). Jack hat ebenfalls zwei Möglichkeiten: auch er kann den Apfel sehen und ihn von sich aus (für sich) holen oder — wie es geschieht — sich von Jill durch einen sprachlichen Ersatzstimulus (s) dazu auffordern lassen. Wie wir alsbald sehen, vervielfachen sich auf diese Weise die Reiz- und Reaktionsmöglichkeiten des Menschen geradezu unendlich. Die graphische Darstellung sieht nun so aus



Wir kennen sie in Abwandlungen aus fast allen seither erschienenen Analysen des sprachlichen Kommunikationsvorgangs. Was zwischen stimulus und response vor sich geht, liegt im Menschen, ist „eine Frage an den Neurologen“, ist kein linguistisches Problem. Sprache als *verbal response* und *verbal stimulus* aber läßt sich beobachten — gleichsam als das, was die Diskontinuität zwischen zwei Nervensystemen überbrückt.

Ich bringe das alles noch einmal in dieser Umständlichkeit (und doch in grober Vereinfachung gegenüber dem Original) vor, weil es zeigt, daß wir es mit einer Fundamentalentscheidung der linguistischen Wissenschaft zu tun haben:

- mit diesem darstellerischen Kunstgriff entledigt sie sich für ihre Zwecke aller psychologischen und physiologischen Akte — dies ist das *methodologische* Moment
- und macht zugleich die Schlüsselfunktion der Sprache für die Gemeinschaft der Menschen und die Freiheit (nämlich von Primärreizen) auf unerwartete Weise deutlich — das ist das *inhaltliche* Moment.

Wer sich auf linguistische Theorien beruft, um danach pädagogische Fragen zu entscheiden, prüfe also, ob die jeweilige linguistische Theorie diese Wendung mitgemacht hat oder nicht . . .

Die Folgen der Sprachlichkeit sind für den Menschen ungeheuer: wir können Reaktionen verschieben, verteilen, verallgemeinern, im sprachlichen „Modell“ (= dem sprachlichen Ersatzakt) erproben, korrigieren, wiederholen. Sprache hat eine Entlastungsfunktion, dient der Erweiterung der Reaktionsmöglichkeit, erlaubt Hypothese, Verbesserung, Widerruf, Täuschung und Innovation.

Dieses hier nur im Ansatz geschilderte behavioristische Modell dient nicht der Herstellung von Grammatiken, es erklärt nicht das Verhältnis von Sprachstruktur und Logik, es produziert keine Kriterien für „kranke“ und „gesunde“ Sprache, es sieht ganz ab von den sittlichen Prägungen und Einstimmungen in das Wesen dieser oder jener Sprache. Wie also kann es für den Didaktiker bedeutsam sein? Ich will das an Hand einer Gegenüberstellung von Organon-Modell und Kommunikationsmodell zu erklären suchen:

Es macht zunächst einen allgemeinen, gleichsam „klimatischen“ Unterschied für alle pädagogischen und didaktischen Überlegungen

- ob ich die Sprache als einen verfeinerten oder erweiterten und prinzipiell weiter differenzierbaren Mechanismus auffasse, der dem Individuum erlaubt, sich immer mehr Leistungen und Möglichkeiten anderer Individuen verfügbar zu machen und die so entstehende kontinuierliche Gesellschaft auf diese Weise seinerseits zu bestehen

oder

- ob ich die Sprache auffasse als einen (spontanen) Ausdruck des Menschen, als die *differentia specifica* zwischen Mensch und Tier und folglich auch — wo sich Sprache von Sprache unterscheidet — als Ausdruck einer bestimmten unentrinnbaren Wesensart: Die Römer bauten Straßen, Aquädukte, ordneten

die Welt durch architektonisch formulierte Gesetze und hatten folglich lapidare, monumentale, ökonomische Sprachstrukturen: Ablativus absolutus, Gerundivum, Accusativus cum infinitivo; die Griechen hatten PLATON und den Optativ; die pragmatischen Engländer ADAM SMITH und die Verlaufsform; die Deutschen haben HEGEL und BISMARCK und also auch die Klammersätze mit dem nicht aufgehenden Rest „... gehabt zu haben geglaubt zu haben in der Lage gewesen zu sein“ und den zusammengesetzten Substantiven, die MARC TWAIN so ärgerten: „Generalstaatsverordnetenversammlung“⁹⁾; oder, um WEISGERBER zu zitieren: „Das Wortgut zeigt sich seinem etymologischen Aufbau nach im Französischen mehr *zeichenhaft zusammengesetzt*, im Deutschen mehr *wurzelhaft verbunden*“¹⁰⁾

wobei WEISGERBER se tromper/erreur und sich irren/Irrtum
 battre/coup und schlagen/Schlag

im Sinn hat¹¹⁾ — D. h. also: Sprache als eine Wirkkraft, die sich nach eigenem Gesetz als eigene Realität behauptet.

Der „Nachweis“, daß dem Zenon die Paradoxie des Wettlaufs von Achill mit der Schildkröte nicht „passiert“ wäre, wenn er den deutschen Unterschied zwischen Weg und Strecke gekannt hätte und darum auch den zwischen „unbegrenzt“ und „unendlich“¹²⁾, verfehlt die philosophische Pointe des Eleaten ebenso gründlich wie die Kompetenzen der Sprachwissenschaft. Innerhalb der trockenen und formalistischen Linguistik mag das als ein unterhaltsames aperçu hingehen, das man nicht weiter ernst nimmt; didaktisch ist die Geschichte fatal, weil Lehrer und Schüler sie womöglich glauben, und das hat dann Folgen weit über die griechische Philosophie hinaus: Sprachliche Weltbilder machen zur Abwechslung die Geschichte, und wer die Wortkunde und die Satzbaupläne beherrscht, beherrscht das Denken.

Ich will die Konsequenzen der Alternative noch weiter ins Sprach-Didaktische vortreiben ...

Von der *ersten Position* her — Sprache als Kommunikationsverhalten — läßt sich vertreten:

- daß alle Kinder eine gemeinsame Fremdsprache — z. B. Englisch, die moderne *koine* — lernen: zur Erweiterung ihres Kommunikationssystems
- daß der muttersprachliche Unterricht dem Fremdsprachenunterricht nicht vorgezogen wird; beide haben formal ähnliche Aufgaben: das Instrument der Kommunikation besser verfügbar zu machen; in der Muttersprache läuft das auf Rhetorik hinaus, auf „German composition“ (der Literaturunterricht würde hierzu allenfalls als Illustration und darüber hinaus ganz anderen Zielen dienen)

- daß andere, nicht zum eigenen Kulturkreis gehörige Sprachen in den Lehrplan aufgenommen werden – nicht als Bildungsgut, sondern als praktische Verständigungsmittel.

Es läßt sich von hier aus *nicht* vertreten

- daß alle Kinder Latein lernen (auch Latein erweitert das Kommunikationssystem, aber eben nur wenig, weil sein Anwendungsbereich so schmal geworden ist)

Es muß dagegen verlangt werden

- daß diejenigen, die Latein lernen, es nachher auch können: also die Texte wirklich lesen und nicht nur übersetzen, (in kümmerlicher Auswahl) zerstückeln, d. h. sie immer erst dann verstehen, wenn sie Deutsch daraus gemacht haben und obendrein schlechtes.

Aus dieser Position wird auch vertreten,

- daß man so früh wie möglich mit einer Fremdsprache anfangen, sie in einer direkten Methode durch *reinforcement* und *imitation* lernen, um sie später auf einer anderen Ebene durch Sprachreflexion und eines anderen Lernzieles willen zu relativieren.

Von der *zweiten Position* aus – Sprache als Seelentätigkeit – läßt sich vertreten

- daß der muttersprachliche Unterricht den Mittelpunkt des Bildungsvorgangs ausmache: er übt den Schüler in den geltenden Denkformen ein, nach denen die eigene Kultur voranschreitet und überlebt; er macht die Gesetze, nach denen der Schüler ohnehin denkt, bewußt; er setzt den Schüler der Prägung durch die Sprache aus;
- daß die verwandten, die eigene Kultur historisch bestimmenden Sprachen mit Vorzug zur Unterstützung dieser Bemühungen herangezogen werden
- daß die Sprache von den Inhalten und den ihnen anhaftenden Formen her geordnet und dargeboten werden, nicht von den Funktionen und Strukturen
- daß Sprachsinn, Sprachempfinden, Sprachgefühl „geweckt“, „geübt“ und „beurteilt“ werden und daß sie jedenfalls, solange die logische Grammatik mit ihren unlogischen Momenten vom Kind noch nicht aufgenommen werden kann, alle Didaktik ersetzen
- daß die lateinische Sprache, an der die logische Grammatik, d. i. die für allgemein gehaltenen Sinnstrukturen, ausgebildet worden ist, den höchsten Bildungs- (Präge-)wert hat, indem wir durch seine sprachliche Ordnung in den „Innenraum unserer Kultur“ (OTTO SEEL) gelangen
- daß an ihm die gesellschaftliche Auslese vorgenommen wird
- daß das klassische Latein allen anderen Formen des Latein vorgezogen wird, weil in ihm sich das „Wesen“ dieser Sprache kristallisiert habe
- daß Englisch und Französisch versuchen müssen, dem so gesetzten Vorbild

nachzukommen, und daß sie, wo das nicht linguistisch geht, „kulturkundlich“ angereichert werden.

Beide Standpunkte lassen sich immerhin vertreten. Nicht vertreten läßt sich eine Vermischung der Gründe des einen mit den Mitteln des anderen.

So wird heute Lateinunterricht gemeinhin unter den Voraussetzungen der zweiten *Position* unterrichtet: man soll Latein lernen, um dabei seinen Denkformen und Anschauungsweisen geöffnet zu werden. Aber man hat es, genau genommen, gar nicht mit „Latein“ zu tun, sondern mit der lateinischen *Grammatik* – der überkommenen Lernordnung, die ihrerseits einer Zeit entstammte, in der man Latein unter den Voraussetzungen der ersten *Position* lernte – als die *koine* des Mittelalters, als gehobene Umgangssprache, als Mittel der Rhetorik, der Macht der Wissenschaften. Diese Grammatik beschreibt – wie es eine solche Lernhilfe tun muß (im Gegensatz zu einem Erziehungsmodell) – im wesentlichen die Abweichungen vom Deutschen: sie ist eine Regel- und Ausnahme-Grammatik mit Übersetzungstechniken, aber „erschließt“ nicht die „Denkweise der Römer“, geschweige denn, daß sie sie nachvollziehbar oder kritisierbar macht... Die üblichen standardisierten Übersetzungen, z. B. „nachdem er...“ für den *ablatus absolutus perfecti*, bringen die lateinische Denkweise vollends zum verschwinden. Wenn man darauf Wert legt, daß ‚römisch‘ gedacht wird, dann muß man anders mit dem Deutschen verfahren. Wenn man dagegen zeigen will, wie Menschen denken, und daß trotz der Verschiedenheit der Sprache gleicher verständlicher Sinn vermittelt wird, dann muß die lateinische Grammatik anders geschrieben werden.

Auf der anderen Seite führt man das Englische ein in einem Alter, das für das bloß imitierende Verfahren zu spät ist – bloß weil man sich nach der Lateinschule gerichtet hat. Kurz, Englisch beginnt man zu spät und hält es zu lange durch, Latein (in dem bisherigen Lehrverfahren) beginnt man zu früh und darf es zu früh abbrechen: das sind Fehler, die sich aus der Vermischung der beiden linguistischen Positionen für die Didaktik der Fremdsprachen ergeben.

Gewiß kann man Latein mit 10 Jahren beginnen, und ich vertrete diese Möglichkeit hartnäckig, aber dann muß man die Sprachlehren und -verfahren ganz neu konzipieren. Das Ergebnis wird sich dann nicht mehr zur „Auslese“ eignen, im Gegenteil, es könnte sich als ein Mittel der Förderung für soziokulturell benachteiligte Kinder erweisen!

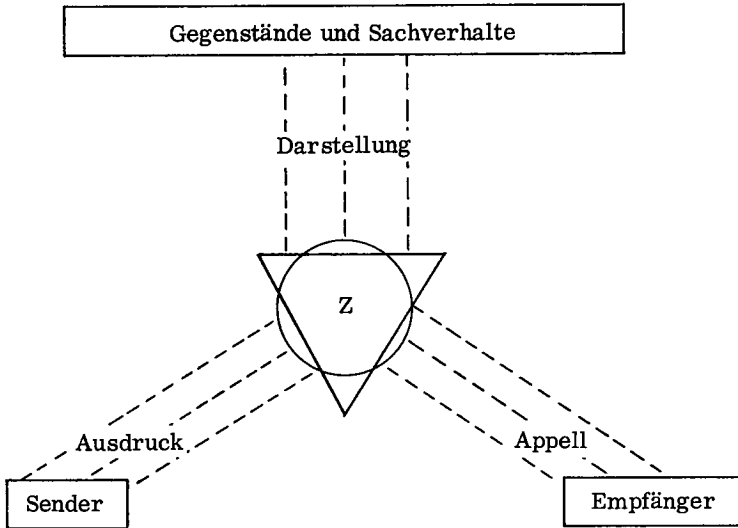
Ich komme zum dritten Modell-Paar.

c) Die BÜHLERSche Theorie oder: die Sprache als Zeichen- und Zeige-System.

In diesem für die Didaktik besonders fruchtbaren Modell hebt BÜHLER den Gegensatz zwischen den funktionalistischen und den expressionistischen Deu-

tungen auf, indem er zu den bisher hervorgehobenen Funktionen (Sprache als Ausdruck von Innerem und Sprache als Vermittler zum Partner) eine dritte hinzufügt (Sprache als Darstellung des Gemeinten) und sie alle drei in einen unlösbaren Zusammenhang stellt, den er seinerseits „Organon“ nennt.

Dieses Modell sieht in seiner Endform so aus:



Der Kreis = das konkrete Schallphänomen

Das Dreieck = sein Zeichencharakter, in dreifacher Hinsicht aktualisiert durch die drei Variablen;

- es ist einerseits weniger als der Kreis (das ist das von BÜHLER so formulierte Prinzip der „abstrakten Relevanz“ = d. h. es wird nur wahrgenommen, was die Phonematik der jeweiligen Sprache braucht: wir verstehen genug, wenn jemand Bruda sagt statt Bruder. Deutlich wird das an den Scherzaufgaben, einen Satz mit *Kajak*, *Kasimir* und *Katze* zu bilden: „*k ha' ja* keene Zehne mehr; *'ka si mir* alle ausjeschlaren; *'k hatse* mir jrade richten lassen“; oder mit *Fabrik*: „Mann do, is dat heiß! da *fabrih'k* mir ja de Schnautze.“ Sie zeigen, wie wenig von dem phonologischen Material wir zum Verstehen der Wörter wirklich brauchen);
- es ist andererseits größer, umfassender als der Kreis, weil der sinnliche Laut bei der Aufnahme eine apperzeptive Ergänzung erfährt: ich ergänze zu „Bruder“ *mein* Bruder oder *dieser* Schuft („Der Bruder! Der soll sich ja nicht wieder sehen lassen!“).

Das Zeichen (Dreieck) ist

- Symbol kraft seiner Zuordnung zu den Gegenständen, die es *darstellt*

- Symptom, indicium, in seiner Abhängigkeit vom Sender, dem es *Ausdruck* gibt
- Signal als *Appell* an den Hörer, dessen Verhalten es steuert.

Es sind diese drei Funktionen, die das Modell so populär gemacht haben: Darstellung/Kundgabe (Ausdruck)/Auslösung (Appell).

Aber sie sind nicht das Wichtigste an ihm. Wichtig ist vielmehr, daß Sprache immer in mehreren Ebenen auf einmal gedeutet werden muß, ja Sprachbeschreibung besteht in der Bestimmung der Relation, in der diese Ebenen zueinander stehen, z. B. der Relation von Zeichen und Dargestelltem oder der Relation von Symbol und Feld oder der Relation der verschiedenen „Grade von Objektivierung“ zu den verschiedenen Stufen der Formalisierung (Sprechhandlung und Sprachwerk; Sprechakt und Sprachgebilde – Bezeichnungen, Unterscheidungen, Definitionen, die man im einzelnen *nicht* so vornehmen muß wie BÜHLER).

Ich will hier nur über die Zeichennatur der Sprache etwas sagen und über die Sprache als Zweiklassensystem (Symbole und Zeigefeld) – und auch hier muß ich schon unzulässig vereinfachen!

Die Zeichennatur. Innerhalb des Dreieckssystems Sender/Empfänger/Reizquelle oder Dingwelt funktioniert die Sprache in der Form von Zeichen. Zeichen heißt für BÜHLER *stat quid pro aliquo*. Seine zentrale Frage, die das ganze Vorgehen seiner Linguistik bestimmt, lautet: „Kraft welcher Eigenschaft können sie diese Vertretung wahrnehmen?“ Dazu sind einige Bestimmungen nötig:

- das Verhältnis von Zeichen zu Bezeichneten ist nicht umkehrbar (ein Gesandter vertritt das Land X, ein Anwalt den Klienten Y – nicht umgekehrt)
- das Verhältnis setzt ein bestimmtes Maß von Identität und ein bestimmtes Maß von Unterscheidung voraus; ganz Gleiches kann sich nicht gegenseitig bezeichnen, ganz Ungleiches auch nicht
- das Verhältnis von Zeichen und Bezeichneten aktualisiert sich in einer Situation (beim Autofahren: ein Haltzeichen zu machen, wenn ich schon stehe, zeigt nichts mehr an. Ein Zeichen für Rechtsabbiegen zu geben, eine halbe Stunde bevor ich abbiege oder drei Minuten nachdem ich abgebogen bin, ist zwecklos; das Zeichen kommt leer an oder führt irre).

Dies ist schon der Hinweis auf die *Zweiklassennatur* der Sprache. Sprache vermittelt Nachricht durch Zeichen aber nicht durch Zeichen allein, sondern in einem von ihr organisierten Funktionsfeld. Was ein Zwei- oder Mehrklassensystem ist, erkennt man am besten, wenn man es mit einem geläufigen Einklassensystem vergleicht. Einklassensysteme sind z. B.

- die Schiffssignale: kein Symbol hat hier eine Bedeutung in sich, also etwa so, daß sie aus seiner Form hervorginge; die Bedeutungen sind insgesamt beschränkt auf vorgegebene Möglichkeiten, die im Flaggensatz enthalten sind; oder
- die Bienensprache, die zwar auch *am Modell* vor sich geht, es aber nicht überschreiten kann; wie die Delphine und die Krustazeen können die Bienen durch Zeichen Sachverhalte kommunizieren, aber sie können nicht über die Kommunikation kommunizieren.

Zweiklassensysteme können sich selbst – ihren „Flaggensatz“ – überschreiten durch die grundsätzliche Verschiedenheit ihrer beiden Möglichkeiten oder „Dimensionen“: Menschliche Sprache stellt Zeichen bereit und ein „Feld“, in dem sie gelten. Zeichen können im Zeigefeld andere Bedeutung bekommen nach allgemeinen offenen Regeln. Wenn man dies verstanden hat, kann man wieder sehr einfach sagen: menschliche Sprache hat eben *Wörter* und *Sätze*.

An den sog. Einwortsätzen der Kinder werden die Möglichkeiten dieser Struktur unseres Sprachsystems negativ erkennbar: Kinder haben in jenem Stadium der Einwortsätze nur eine Signalsprache, einen eindimensionalen Code. Mein zweijähriger Neffe hat seiner Umgebung den Code-Satz „kannsteham“ entnommen und ihn mit Gebesituationen (auf sich hin) verbunden. Als ich einmal Schokolade in der Hand hielt, gab er den Code-Satz „kannsteham!“ heraus. In dem pädagogischen Wunsch, seine altruistische Regung durch unmittelbare und ostentative Befolgung zu honorieren, begann ich die Schokolade vor seinen Augen zu essen. Dem Neffen blieb nichts, als den Code-Satz immer verzweifelter zu wiederholen, in der Hoffnung, ich möchte das „Signal“ nur nicht vernommen oder mich meinerseits im Signal geirrt haben. Das Funktionieren des Signals hing ganz davon ab, daß die Situationen von einst und jetzt identisch waren; die Identität mit der Sprache herstellen konnte er nicht. Er konnte aus „kannsteham“ nicht „kannste geben“ oder „kann ich ham“ oder „kannste nicht ham“ machen. Die Wortbedeutung seines Code-Wortes allein konnte die falsche Zeigefunktion nicht korrigieren. Ein Zweiklassensystem macht die Zeichen „von damals“ in beliebig neuen Situationen verfügbar durch gemeinsame Beziehung auf den Nullpunkt ich-jetzt-hier.

Bringt man die beiden „Klassen“ oder Dimensionen in ein Schema, so sieht es etwa so aus:

I

Benennen (symbolisch)
 Symbolwerte (Individuen oder Klassen)
 Gegenseitige Begrenzung (= Wortfeld) + Strukturmomente der Sprachgebilde (ver-, ent-, un- etc.)
 nominal: Lexikon

II

Zeigen (deiktisch)
 Feldwerte (Koordinatensystem ich-jetzt-hier)
 Situation + in ihr wirkendes Signal
 funktional: Syntax

Das ich-jetzt-hier-Koordinatensystem umfaßt alle sogenannten logischen Verhältnisse unserer Grammatik und darüberhinaus alle mit dem Organon-Dreieck verbundenen behavioristischen und expressionistischen Funktionen. Nicht alle „Zeige“-funktionen sind freilich — so meine ich in Abweichung von BÜHLER — in der Syntax zu finden; viele stecken auch in der Wortbildungslehre: die Worthälften

- Nadel-kissen, Nadel-kurve, Nadel-öhr
- Back-ofen, Back-stein, Back-pulver, Back-huhn
- Kultur-politik, Kultur-gut, Kultur-kritik

sind in je sehr verschiedenen Funktionen miteinander verbunden.

Die Zweiklassigkeit funktioniert eben auf allen Stufen der Sprache: in den Phonemen, in den Wörtern, in den Sätzen. Sie alle bezeichnen zugleich *etwas* und einen *Feldwert*, d. h. eine Beziehung zu ich-jetzt-hier. Soweit das Modell von BÜHLER — in unvollkommener Vereinfachung —, dem ich das Modell des Strukturalismus noch unvollkommener zur Seite stelle.

d) *Strukturalismus* oder: die Sprache als morphologisches System.

Ich hätte wohl richtiger sagen sollen: Die Sprache als morphologisches *Problem*, denn daß man Sprache auch als etwas anderes, unter anderem Gesichtspunkt, auf andere Probleme hin ansehen kann, würde kein Strukturalist leugnen. Er übt um der Aufgaben und Möglichkeiten seiner Wissenschaft willen Askese. *Unsere Frage* wird daraufhin zu lauten haben: Hat ein so einseitig formal angelegtes Untersuchungsschema und haben seine Ergebnisse für den Didaktiker dann noch eine Bewandtnis?

Die Grundanschauung von diesem Modell liefert ein Modell: CARNAPS Vergleich beliebiger strukturalistisch zu beschreibender Gegenstände mit einer schematischen Eisenbahnkarte, wie wir sie in unseren Kursbüchern finden — zwar verzerrt, aber so, daß die Zusammenhangsverhältnisse wiedergegeben sind. Ohne daß irgendein Ort namentlich bezeichnet ist, sollte ermittelt werden können, um welche Orte es sich handelt — vorausgesetzt, daß die Karte hinreichend diffe-

renziert, die Verteilung der Orte einigermaßen unregelmäßig ist und wir die dazugehörige Wirklichkeit kennen.

In dieser letzten Voraussetzung liegt die ganze Beschränkung dieses Ansatzes zutage: aus Sprachen, deren gemeinte Wirklichkeit (= Bedeutung) wir nicht kennen, auf diese Wirklichkeit (= Bedeutung) schließen zu wollen, ist nicht möglich. Der Strukturalismus bekennt damit ehrlich die Grenzen, die der Sprachwissenschaft im strengen Sinn überhaupt gesetzt sind. Ohne Grenzüberschreitung, ohne Methodenpluralismus, ohne ein mehrschichtiges *Untersuchungsmodell* (nicht nur Sachmodell) bleibt sie eine unfruchtbare Disziplin. Der Strukturalismus erweist sich damit als der notwendige Partner zum Behaviorismus. Dieser hatte sich auf das „Verhalten“ konzentriert als den Ausdruck und einzigen schlüssigen Ausweis der Bedeutungen, die das Leben insgesamt dem Menschen einprogrammiert hat:

„The occurrence of a speech (and as we shall see, the wording of it) and the whole course of practical events before and after it, depend on the entire life-history of the speaker and the hearer“¹³).

Nun ist deutlich, daß weder die gesamte Programmierungsgeschichte der Individuen jeweils rekonstruiert werden kann, noch kann man von ihr und den Situationen absehen. Behaviorismus und Strukturalismus sind zwei auf Reinheit angelegte Prinzipien, die ihren Erkenntniswert daraus beziehen, daß sie die größtmögliche Annäherung an die Fiktion dieser Möglichkeit suchen, die in der Wirklichkeit aber ständig Kompromisse machen.

So hat denn auch CHOMSKY den kontrollierten Rückzug aus den für die Praxis sterilen Extrempositionen eingeleitet:

„... it is quite obvious, that any attempt to present directly the set of grammatical phoneme sequences, would lead to a grammar so complex that it would be practically useless“¹⁴).

Damit ist das kommunikationstheoretische (behavioristische) Modell beiseite geschoben. Nicht anders geht es dem (strukturalistischen) Phrase Structure System, das die Satzmuster von der Struktur Noun-Phrase und Verb-Phrase bis in seine letzten Eisenbahnnetz-Verzweigungen verfolgt und verfolgen muß. Deutlicher als in der abstrakten Kritik von CHOMSKY wird das bei den praktischen strukturalistischen Sprachlehrbüchern – etwa in dem von CHARLES C. FRIES für Englisch¹⁵) und von WALDO E. SWEET für Latein¹⁶). Wirklich strukturalistisch wird hier nämlich nur die Wortlehre und die Formlehre erklärt: die Formlehre in ihrer Abbildung auf eine Syntax, die in einem Vorkurs vorgegeben wird, den man *general syntax* nennen könnte und der mit anderen Mitteln das

tut, was Wolfgang Edelstein an der Odenwaldschule in seinem Kurs „Ungefäherter Sprachunterricht“ versucht hat¹⁷⁾.

Das heißt, der Hintergrund für die Sprachstrukturen wird doch wieder durch Sinnstrukturen ausgefüllt, die wir der eigenen Anschauung (und Sprache) entnehmen und die wir im Umgang mit anderen Sprachen erweitern, verändern, relativieren (Tempusunterschiede/Modi/Hypotaxe etc.).

CHOMSKY hat den Anspruch auf eine entdeckende Grammatik (die sich selbst an dem jeweiligen Corpus von sprachlichen Äußerungen erfindet — das war CARNAPs Anspruch) aufgegeben. Er verzichtet auch darauf, festzustellen, ob eine Grammatik „die richtige Grammatik“ für das betreffende Corpus ist. Er will seine Sprachwissenschaft allein dafür einsetzen, daß sie herausfindet, welche von zwei oder mehr Grammatiken die bessere (ökonomischere) ist. Er gibt dafür Grundmatrices vor und beschreibt und berechnet die Transformationen, die man von ihnen aus in endlichen Reihen vornehmen kann (der „gleiche“ Sachverhalt in verschiedener syntaktischer Struktur). Auch diesen Transformationen liegen Sinnstrukturen zugrunde. Die Beispiele, die er gibt — es sind wenige, und sie sind kompliziert dargestellt —, reichen für eine Demonstration nicht aus und auch nicht für eine wirklich stichhaltige Probe. Von den hiernach konstruierten Schul-„Grammatiken“ ist mir nur die von OWEN THOMAS bekannt, aber noch nicht zugänglich¹⁸⁾.

CHOMSKY bestreitet, daß die Grammatikalität durch Sinn (Semantisches) definiert werden könne (a. a. O., S. 15). Seine Beispiel-„sätze“ sind berühmt geworden:

- colourless green ideas sleep furiously
- furiously sleep ideas green colourless.

Beide sind unsinnig, aber „jeder, der Englisch spricht“, wird erkennen, daß der zweite ungrammatisch ist.

Für den Linguisten, der besondere Sprachen mit Hilfe eines allgemeinen Systems beschreiben will, ist es geboten, sein Instrumentarium so zu wählen, daß es sein Objekt nicht infiziert. Aber selbst dann kann er nicht verhindern, daß das Instrument seinerseits ein *rationale* hat. Die Transformationen werden ja nicht aus Willkür vorgenommen — sondern z. B. in einem Test oder in einer Abhandlung oder in einem Gespräch oder bei einer Übersetzung. Dann aber ist es nicht nur (linguistisch) interessant, dann ist es didaktisch geboten, daß man die Hilfsfunktion der Sprache einsieht und sie von der gemeinten Sinnstruktur trennt, die also weiterhin unterstellt werden muß.

Ich habe selbst versucht, eine lateinische Elementargrammatik aufzubauen, in der die Sprachstruktur von der Sinnstruktur abtrennbar und darum auf sie

abbildbar ist¹⁹⁾. So wird Spracherziehung als Urteilserziehung vollzogen. EMMY FREY²⁰⁾ macht am Subjekt/Prädikat-Satz klar, wie sich die Sprachmorphologie von der Denkmorphologie unterscheidet. *Pluit* zeigt, daß das ausdrückliche Subjekt („es“) ein Stück Sprachschablone ist. Die Logik – als philosophische Disziplin – macht sich darum auch von den Sprachschablonen frei, so wie wir umgekehrt in der Umgangssprache – an der Logik vorbeisprechen: „Ich hoffe nicht, daß du krank wirst!“ „Ich höre nicht auf dich zu fragen, bevor du nicht die Wahrheit sagst.“ Wenn wir die Sprache logisch ernst nehmen, machen wir uns lächerlich:

„Ich sehe niemanden auf der Straße“, sagte Alice. „Ich wollte nur, ich hätte solche Augen“, sagte der König bekümmert: „Niemanden sehen zu können! Und noch dazu auf solche Entfernung . . .“ (Trough the Looking Glass, 7. Kap.)

Aber eben die Isolierung der Sprachmorphologie und ihre Unlogik macht die logischen Verhältnisse sichtbar – und nicht nur sie, sondern auch die anderen Sinnstrukturen, z. B. die semantischen „haben“, „tun“, „sein“, aus denen BRUNO SNELL seine ganze Sprachphilosophie entfaltet.

Vergleichen wir die Modelle von BÜHLER, den Strukturalisten und den Semi-strukturalisten, dann ergeben sich für den Didaktiker folgende Konsequenzen:

- Das BÜHLERSche Modell von der Sprache ist ein Modell für die Lern- und Erkenntnistätigkeit des Menschen überhaupt, und dies möchte man den Schülern geradezu als Gegenstand des Unterrichts²¹⁾ vorführen: Sprache bildet nicht die Wirklichkeit ab, ist nicht zwanghafter psychologischer Mechanismus, ist nicht vulgarisierte, verunglückte Logik und hat doch strenge Beziehungen zur Sachwelt, zum Subjekt, zur Gesellschaft.
- Das BÜHLERSche Modell zeigt die Sprache als erstes, verbreitetes und umfassendstes Abstraktionssystem – noch vor aller Wissenschaft. Sie ist darum ein ideales Instrument der Wissenschaftspropädeutik – eine Schule der funktionalen, kommunikativen Abstraktion oder, wie ich gern sage: der substantiellen Rationalität.
- Das BÜHLERSche Modell erlaubt mir die Sprache auf verschiedene Weisen und auf verschiedenen Ebenen zu beschreiben: semantische, strukturelle, behavioristische. Ich muß keine Strukturanalysen für sich vornehmen (ohne Bezug auf die Situation oder die vorgegebenen Spracherfahrungen): Phoneme, Morpheme, Moneme, Wörter und Satzstrukturen zu zählen und gegeneinander zu verrechnen, bis die Markierungen der „abstrakten Relevanz“ überall erkannt sind; das Modell zwingt mich nicht, die Kinder mit den Problemen zu befassen, die beim Herstellen von Grammatiken entstehen.

- Eine auf Grund dieses Modells verfaßte Grammatik würde von den Funktionen ausgehen, die das Zeigefeld ausmachen, und in sie die Symbole (Zeichen) zu dem Zeitpunkt und in dem Maß einsetzen, in dem es lernökonomisch am besten geht; dieses Modell läßt nicht zu, daß Wörter und Wortformen abseits von ihren Funktionen gelernt werden: sie haben dort keine oder nur eine diffuse Bedeutung.

Das strukturalistische Modell dagegen ist für die linguistische Wissenschaft und ihr Fortkommen gedacht. Aus ihren Nöten heraus (mit Sprachen, die sich den Sinnstrukturen der indogermanischen Grammatik nicht fügen) ist sie auch entwickelt worden – nicht in Schulen, wie die herkömmliche. Aber ihr ist doch jener heilsame Grundsatz aller Wissenschaft – hier für die Sprache – zu entnehmen, ein Grundsatz, der den Lehrern aus Bequemlichkeit oder falscher Ökonomie immer wieder abhanden kommt: *Gleiches gleich* und *Ungleiches ungleich* zu behandeln. Gleich behandeln heißt z. B., es muß eine gemeinsame Deutung geben für den lateinischen Akkusativ

- als Objekt des Hauptverbs
- als Subjekt des Acl
- als Richtungsangabe
- als Zeitverlauf.

Der Strukturalismus verfährt so und kommt dabei auch an die Grenzen dieses Prinzips – etwa dort, wo eine wirkliche Polysemie vorliegt, wie z. B. im lateinischen Ablativ oder im griechischen Genetiv. Aber nicht-strukturalistische Grammatiken machen es sich hier meist zu leicht und dem Schüler darum zu schwer.

Ich möchte nun zum Schluß an einem ausgewählten Beispiel die Rolle des richtig gewählten sprachwissenschaftlichen Modells für die Lösung eines didaktischen Problems zeigen. Ich wähle das BERNSTEIN-Problem, wie ich es abkürzend nennen will; als Aufgabe ist es von ROEDER (vgl. oben S. 53 ff.) ausführlich dargestellt worden, ich will dazu einen linguistisch begründeten theoretischen Entwurf einer Teillösung beitragen. Diesem Entwurf liegen keine empirischen Untersuchungen zugrunde; er enthält sich aller Vorschläge hinsichtlich der institutionellen Einordnung; er will keine anderen Verfahren ersetzen oder ausschließen oder kritisieren; er dient hier allein als Beispiel für die didaktische Funktion eines linguistischen Modells. Ich gehe in der Wahl meines Mittels und Verfahrens davon aus, daß Sprache nicht „gewortete Welt“ und nicht Lautung von Bedeutungen und Beziehungen, sondern in erster Linie ein soziales Verhalten ist, dessen Grundmuster sehr früh angelegt wird. In Bezug auf die gemeinsame technische Zivili-

sation und die gemeinsame Demokratie sind wir darauf angewiesen, daß die Grundeinstellung aller zu Abstraktion und Kommunikation gleich ist; abstraktionsfeindliche und kommunikationsscheue oder -faule Einstellungen sind *in* unserer Gesellschaft und *für* sie lebensgefährlich. Wie wir gehört haben, sind manche Lernvorgänge selbst die Stifter solcher Abstraktionsfeindlichkeit und Kommunikationsschwäche. Im Angesicht dieses Tatbestandes wird man sagen müssen: Schulkindergärten können zum Ausgleich der Bildungschancen beitragen, aber wenig; der Deutschunterricht kann helfen, aber wenig; die Aufklärung der Eltern kann helfen, aber wenig. Umgekehrt muß man befürchten: je mehr Kinder der mittelständischen Bildung unvermittelt ausgesetzt werden — z. B. bei der Einführung von Gesamtschulen — um so größer wird das Problem, wenn wir uns didaktisch und pädagogisch nicht darauf vorbereitet haben. Die Ausbildung eines disponiblen, formalen und darum freien und individuellen Sprachverhaltens erfolgt in Situationen hoher sprachlicher Anforderung durch *reinforcement* und Differenzierung. Ohne die spezifische Erfahrungssituation und ohne eine einigermaßen ausgeglichene Ausgangsposition der Gesprächs- und Aktionspartner kann der ja in erster Linie *andere* — nicht nur „beschränkte“²²⁾ — Code beim kulturell benachteiligten Kind nicht wirksam verändert, „angehoben“, „erweitert“ werden. Denn es geht doch — vereinfachend gesagt — um mehr als die objektive Möglichkeit, artikuliert sprechen zu *können*; es geht darum, so sprechen zu *wollen*. Wenn BERNSTEIN bei den Kindern der Mittelschicht u. a. mehr Adjektive feststellt als bei den Kindern der Unterschicht, dann ist das nur ein quantitativer Indikator für eine je verschiedene Einstellung zu Sprache überhaupt. Die Verwendung von mehr Adjektiven, längeren Sätzen, mehr Hypotaxe und dergleichen sind nicht an sich Merkmale einer besseren, funktionsgerechteren, überlegenen Sprache; es kommt darin nur indirekt zum Ausdruck, daß die Kinder, die so sprechen, mehr in der Welt von „Les Mots“ leben, sich mit Worten der Worte erwehren können, ihre Worte als Handlungen begreifen und wissen, wie man sich mit dem Wort als Person behauptet.

Eine spezifische und ausgeglichene, d. h. nicht ihrerseits frustrierende Ausgangslage ergibt sich für alle Kinder einer gemischten Gruppe, wenn z. B. ein neuer Lehrer die Klasse betritt und zu einer verständlichen, aber ungelösten Handlung allen unverständliche Laute spricht — z. B. Englisch, aber auch Latein oder womöglich eine Kunstsprache. In einer solchen Lage und in ihrer systematischen Fortführung kann Sprache (also nicht nur diese *eine* Sprache) noch einmal neu und bewußt „eingeschrieben“, als neuer Code angelegt werden. Denn die Kinder erfahren dabei noch einmal wie bei den Anfängen der Muttersprache, beim Einsetzen des Lesens und Schreibens die Grundfunktionen der Sprache, diesmal freilich in einer massiven Verfremdung; sie lernen:

- Sprache wird zur Ergänzung und Deutung von Handlungen, aber auch auf Nicht-Anwesendes angewandt – hier in kleinen Dosen und in einer für alle zunächst gleich schweren Situation;
- die Sprache dient in einem solchen Rahmen vor allem der ausdrücklichen Formalisierung von Kommunikation und zwar dann, wenn die Lehrer hartnäckig nicht verstehen, was die Schüler auf Deutsch sagen, ihnen aber systematisch helfen, in der fremden Sprache doch zu Rande zu kommen. Das ist etwas anderes als eine naiv eingesetzte direkte Methode, die dem Lehrer oft nur die didaktische Reflexion erspart;
- die Sprache wird überdies mit einer bestimmten Erfahrungssituation und Sachwelt verbunden, was für das Anlegen eines eigenen Code wichtig ist und in seiner Wirkung dadurch erweitert und gesteigert werden kann, daß bestimmte andere Fächer in und mit der neuen Sprache gelehrt werden.

Die Didaktik, die hier ans Werk geht und d. h. Lehrgänge entwirft, Lehrbücher herstellt oder kritisiert, Erfolgskontrollen einrichtet und auswertet, braucht eine Vorstellung davon, was im Kinde vor sich geht: ein psycho-linguistisches Modell.

Es ist auf diesem Kongreß schon von *bilingualism* die Rede gewesen – so heißt die „Zweisprachigkeit“, wenn sie Forschungsgegenstand wird und weil solche Forschung für uns vorwiegend aus den USA kommt. Die Zweisprachigkeit war und ist in den USA gleichsam ein natürliches Problem. In den 20er Jahren haben die Amerikaner²³⁾ Untersuchungen vorgelegt, die die Benachteiligung der zweisprachig aufwachsenden Kinder zu beweisen schienen. Sie sind nicht unwidersprochen geblieben, und in der Kontroverse darüber stellte sich das Problem plötzlich als ungeheuer komplex heraus. Im Jahre 1954 hat Osgood (zusammen mit ERVIN) ein neues hypothetisches Modell vorgeschlagen und selbst erprobt²⁴⁾. In diesem Modell unterscheidet OSGOOD zwei Aneignungsweisen; die beiden Sprachen

- bleiben entweder getrennt (*distinct*), sind also *coexistent* und *coordinate*
- oder sie mischen sich (*merge*), sind also *compound* oder *subordinate*.

Der Hang zur Alliteration mag es verfügt haben, daß man heute allgemein die nicht-parallelen Bezeichnungen benutzt: *compound* für das eine System und *coordinate* für das andere.

Wir finden hier wieder BLOOMFIELDsche behavioristische stimulus-response-Linie, in deren „im Körper liegenden“ Mitte ein Umwandlungsvorgang angenommen wird oder, da es sich um ein „Nachrichtensystem“ handelt: ein Codierungs- und De-codierungsprozeß.

Ein *compound-system* heißt nun einfach: die beiden verschiedenen Sprachen laufen über denselben Code. Unser herkömmlicher Sprachunterricht vollzieht sich unter dieser Annahme — daß nämlich die Bedeutungen (der Wörter) und die logischen Muster von Fremdsprache und Muttersprache gleich oder annähernd gleich sind, die Lautungen und Anordnungen aber verschieden. Die Grammatiken und Wörterbücher bestehen darin, die richtigen Gleichungen zu finden. Nicht immer sind diese Gleichungen 1 : 1 (*equus* = *hippos* = *horse* = Pferd), sondern manchmal auch 1 : 3 (*logos* = Wort/Rede/Sinn), aber im Prinzip sind es doch immer *Gleichungen*. Ebenso ist es in der Syntax: Futur ist immer ein Tempus, und die englische, lateinische, griechische Entsprechung wird dort — unter diesem Stichwort — aufgesucht, obwohl es sich dabei teils um Modi, teils um Wortbedeutungen, also um Semantisches handelt. Die Überschriften in der Syntax lauten: „Finalsätze“, „Kausalsätze“, „Temporalsätze“ etc., das heißt sie subsumieren die beiden Sprachen — Muttersprache und Fremdsprache — unter den gleichen logischen Schlüssel, unter das Esperanto der grammatischen Denkformen.

Ein *compound-system* entsteht also im wesentlichen bei der künstlichen, der Schul-Zweisprachigkeit — aber auch dort, wo „zwei Sprachen mehr oder weniger im gleichen Maß und alternierend von denselben Personen in denselben Situationen gesprochen werden“ (OSGOOD).

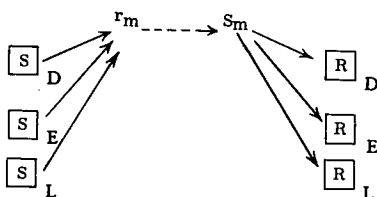
Bei einem *coordinate-system* laufen die beiden Sprachen über verschiedene Codes. Ein solches System bildet sich schon, wenn die beiden Sprachen zwei verschiedene Lebensbereiche und Wertungssysteme repräsentieren: wenn der Vater Englisch und die Großmutter Italienisch, oder die Eltern untereinander Italienisch und zu den Kindern Englisch sprechen, oder immer nur in der Kirche und an Feiertagen, wenn die weitere Familie und Bekanntschaft kommt, das Vernakular benutzt wird und sonst — in Beruf, Geschäft, Schule usw. — die Gastsprache. Auch, oder sogar vor allem, wenn das Kind auf der Straße und mit den Kameraden die *eine* Sprache, zu Hause aber die *andere* spricht, kommt es zum *coordinate-system*. Ich selbst bin zweisprachig aufgewachsen, von meinem zweiten bis zu meinem siebten Lebensjahr. Von mir wird folgende Geschichte erzählt: mein Vater habe mich eines Abends, als ich vier Jahre alt war, seinen Gästen vorgeführt und gefragt, welches die schönere Sprache sei, Deutsch oder Englisch. Ich soll — wie ich meine: unter dem Eindruck der an mich gestellten Erwartung — geantwortet haben: „Deutsch ist die schönste Sprache, aber Englisch spreche ich lieber!“ Das zeigt die unterschiedliche emotionale Beteiligung der Kinder an den beiden Sprachwelten, in denen sie aufwachsen, und drückt zugleich den „*conflict of language among bilinguals*“ aus, von dem das Buch von FRIEDL handelt (vgl. oben S. 104). Sind auch die Sachbereiche verschieden, dann

findet keine Vermischung der beiden Sprachwelten statt: es gibt keinen inneren Anlaß dazu und keine äußeren Fehler.

Die geläufige Bemerkung, man sei dann in einer anderen Sprache wirklich „zu Hause“, wenn man in ihr denke und träume, sagt etwas Richtigeres, als sie ohne linguistische Theorie meinen kann. Jedenfalls im psycholinguistischen Modell muß „denken“ und „träumen“ dann ein getrenntes Reproduktionsschema meinen, das sich etwa so veranschaulichen läßt:

compound

dies ist ein Pferd
this is a horse
hic (est) — equus



S = stimulus; dieser ist von einem

\boxed{s} = distal cue zu unterscheiden; d. h.: zu unterscheiden sind direkte und totale S von abgesetzten (hör- und sichtbaren) \boxed{s}

z. B.: S = Flasche wird dem Kind an den Mund gebracht

\boxed{s} = der Anblick der Flasche oder der Ruf der Mutter „jetzt gibt's hamham!“

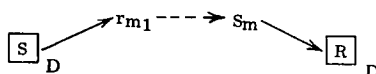
r_m = Auslöser eines stellvertretenden Vermittlungsprozesses representational mediator) ---- = der Prozeß

S_m = Self-stimulation bedeutet das Bewußtwerden der Bedeutung, der dann

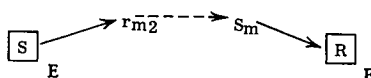
R = die Reaktion (response) folgt.

coordinate

Vater unser



hi! Dad



In meinem Beispiel laufen die *Pferde*-Sätze englisch und deutsch mühelos über den gleichen Code. Das muß nicht so sein, kann aber — und steht darum hier. Die *Vater*-Sätze sind so gewählt, daß sie zwar semantisch Ähnliches enthalten, genauer: etwas, was in unseren Wörterbüchern in einer qualifizierten Gleichung stünde

Vater = father; familiär: dad, daddy

während mit „unser“ die Anrufung intensiviert wird; es stellt also ein Äquivalent zu „hi!“ dar.

Die beiden Anrufungen — „Vater unser“ und „hi! Dad“ — gehören ganz verschiedenen Sphären an und lösen andere innere Vermittlungsprozesse aus; die Wörter „Vater“ und „Dad“ verbinden sich nicht mit ursprünglichen semantischen (lexikalen) Gleichungen, sondern mit bestimmten eigentümlichen Erfahrungsfolgen. Sie würden vom Kind ohne einen besonderen Hinweis auf die

semantische Ähnlichkeit vermutlich gar nicht miteinander in Verbindung gebracht werden:

ferner theologischer Vater („immer wenn ich das Gebet des Herrn bete“) leibhaftiger und zum Partner gewordener Vater („immer wenn ich von der Schule nach Hause komme“).

In Bezug auf „hic (est) equus“ erklären wir dem Schüler – im herkömmlichen Unterricht – im Prinzip etwa Folgendes: „Achtung! Das Latein ist eine seltsame Sprache: sie sagt hic equus est, was aber auch ‚dies ist das Pferd‘ oder ‚hier ist das Pferd‘ oder ‚hier ist ein Pferd‘ oder ‚dieser ist ein Pferd‘ heißen kann. Außerdem steht das Verb am Ende.“

Diese Vieldeutigkeit ist eine Folge a) der (notwendigen) Isolierung der Sprache von den Dingen und Situationen, also von ihrer Funktionalität – nicht eine Folge des Latein selbst, denn im Kontext hat der lateinische Satz nur *eine* Bedeutung; und b) davon, daß man das Latein an seiner deutschen Übersetzung erklärt. Dem Latein ‚fehle‘ der Artikel, heißt es dann; es erscheint dann defizient als grammatisches Gebilde und umso herrlicher und monumentaler als Rohstoff für Kunstwerke. So wird also durch das *Lehrverfahren*, durch einen Unterricht, der Latein als tote Literatursprache auffaßt, ein *compound-system* erzwungen. Aber auch die moderne, in direkter Methode gelehrt Fremdsprache läuft nur solange über eine eigene Brücke, wie keine grammatischen und lexikalischen Gleichungen vorgenommen und die Sachbereiche entsprechend verschieden gewählt und emotional eingefärbt werden.

Ich habe dieses Modell soweit – und nicht weiter – vorgeführt, um damit die didaktische Seite des BERNSTEIN-Problems zu beleuchten. Man kann das Verhältnis der Kinder zur Schul- und Bildungssprache verschlechtern, das heißt ihre Bereitschaft, den dort geforderten elaborate-code zu lernen und zu benutzen, vermindern, indem man das Kind ununterbrochen und massiv mit der schon abstrahierten Ausdrucksweise, mit dem System der formalen, expliziten und differenzierten Sprache konfrontiert, zu dem es kein Verhältnis hat. Dieses Grundverhältnis kann nicht erzwungen werden sondern nur allmählich induziert.

Auf der anderen Seite kann man in der Tat die Chance der Begegnung (und zwar der kollektiven Begegnung!) mit der *ersten* Fremdsprache nutzen, um in einem zweiten Code gleich die Disposition für „elaborateness“ anzulegen, oder vielleicht sogar für „elaboration“ – den Prozeß der aktiven Selbstentfaltung in die Sprache hinein. Ich meine nicht, daß hierfür nur Englisch in Frage komme. Aber die Aussichten, daß sich eine andere Sprache in unserem Ausbildungssystem in absehbarer Zukunft – von ähnlich vielen Menschen mit ähnlich guter

Qualifikation — zu diesem Instrument umwandeln läßt, scheint mir unwahrscheinlich. Ich habe selbst einmal geglaubt, die Darstellung des Latein für diesen Zweck verändern und einsetzen zu können; heute überwiegen meine Zweifel.

Was die Chance des Englischen ist, ist auch seine Gefahr: es führt nur dann zu einem eigenen Code, wenn es entsprechend gelehrt wird, und das heißt, wenn es früh einsetzt und man solange wie möglich auf das Lernen-mit-Hilfe-des-Deutschen, auf die rationalisierte Gleichungsgrammatik verzichtet. Das Englische vom Deutschen fernzuhalten aber fällt schwer, weil es ihm so ähnlich ist. Empirische Untersuchungen zeigen, daß Fehler um so häufiger auftreten, je näher die Bedeutungen zueinander liegen. Die bekannte Gedichtssammlung: „Die Schönste Lengevitsch“ ist eine Fundgrube für aufschlußreiche Fehler, die durch das Ineinanderfließen engbenachbarter Codes entstehen:

„Ich kehr ja net for die Egschbenses . . .“

„Wenn ich das viele Geld soll spenden . . .“

„Du hättest shure das Boot gemißt!“

Das Übel wird hier nicht durch das Auftreten von englischen Wörtern in einem vorwiegend deutschen Text angezeigt, sondern durch die deutschen, die ihre Funktion verfehlen: „ich kehre/kümmere mich nicht um“ geht über in *I do not care*, „spenden“ geht über in *to spend* (ausgeben), „missen“ (vermissen) verliert sich in *to miss* (verpassen); hier löscht jeweils das Übereinanderblenden der beiden Muster die eingeschlossenen Differenzierungen aus. Was geschieht nun, wenn die Wörter „gleichen“, „spenden“ und „vermissen“ in ihrer richtigen Bedeutung auftauchen oder benötigt werden?

Die Dominanz der Grundmuster (Wortstellung und Konstruktionsmittel: gemißt, ge-foned, Ich kehr ja net . . .) beweist, daß hier im Grunde *ein* Code vorliegt, ein compound-system also.

Haben sich Vermischungen und Verwaschungen dieser Art einmal eingestellt, wie in unserem Gedicht, dann kann man sie nur durch bewußte grammatische Arbeit wieder ausmerzen. In anderen Worten, geht der Versuch, ein coordinate-system bei einander ähnlichen Sprachen anzulegen, einmal schief, dann geht so gut wie alles schief.

Für ein coordinate-system gibt Osgood drei Quellen des reinforcement an:

- ein feed-back aus voraufgegangenen Äußerungen; einfach ausgedrückt: wenn man einmal in einer Sprache „warm geworden ist“, dann stützen sich die Sprachmuster aus der noch frischen Erinnerung. Eine didaktische Folgerung daraus wäre: der Epochenunterricht
- das Verständnis des Hörers und zwar sowohl in dem Sinn, daß er Sympathie mit dem Sprecher haben soll wie auch die besonderen Sprachformen des

Sprechers verstehen. Die didaktische Folgerung: das Sprachgefälle vom Hörer zum Sprecher darf nicht zu groß sein

- die Sachumwelt; die didaktische Folgerung: Englisch oder die erste Fremdsprache sollte mit einer bestimmten Tätigkeit verbunden werden, je nach den Möglichkeiten der Schule mit eigenen Räumen, besonderen Personen, zusammengehörenden Projekten.

Über die Frage, wie das Osgoodsche Modell funktioniert, wenn wir Texte übersetzen, kann ich hier nicht referieren. Der Vorgang ist nicht beliebig zu vereinfachen. . .

So schließe ich meine Ausführungen mit neuen Problemen und sehr langfristigen Aufgaben: denn dies alles will nicht nur überhaupt erst gedacht sein, sondern dann auch in praktischen Arbeitshilfen, in Institutionen und Verfahren umgesetzt werden. Wenn in dem großen Umbruch, in dem sich unsere Schule und unser Erziehungswesen zu befinden scheint, die Didaktik sich dabei nicht der Erhellung durch die Linguistik bedient, wird sie nur das alte System perfektionieren und, indem sie es aushaltbar macht, verewigen.

Umgekehrt muß die Linguistik sich auch herablassen, die sehr andersartigen Fragen und Schwierigkeiten zu verstehen, die der Lehrer an sie hat. Sie wird sich dem auch willig unterziehen, sobald sie sich klar macht, daß ihr „Geltung“ erst zukommt, wenn sie so ins Praktische wirkt – in Lehrbüchern und in Unterrichtsformen.

Freilich: durch Linguistik – und mag sie wissenschaftlich auch noch so gut ausgewiesen sein – wird die Didaktik der Sprache allein nicht gut. Man kann auch die richtige Linguistik gründlich falsch verwenden.

Ich habe von der Position der Didaktik aus gesprochen und darum mehr von der Linguistik: sie ist das für uns Pädagogen Unbekanntere. Man möchte meinen, daß sie *darum* auch so schwierig ist. Richtig verstanden wird sie immer schwierig bleiben: weil sie uns keine Grundwahrheit über die Sprache sagt, jedenfalls keine hinreichend konkrete und differenzierte und zugleich universale. Sie zwingt uns vielmehr zu einem alternierenden Gebrauch der möglichen Modelle – *auf unsere Zwecke hin*. Sie zwingt dadurch die Didaktik, selbst didaktisch zu verfahren.

Anmerkungen

- 1 Für den Bericht wurden im Manuskript, das der Verfasser zu einem selbständigen Buch auszuarbeiten gedenkt, längere Partien gestrichen. Sie sind im Text mit jeweils drei Punkten bezeichnet.

- 2 Eben deshalb sind Literatur und Geschichte auch für die sog. Vorbereitung auf das Leben so wichtig und schon gar als „Medium“ dieses Lebens selbst – als etwas, worin und wodurch wir Bewußtsein gewinnen, leiden und genießen.
- 3 WILHELM VON HUMBOLDT: Werke in fünf Bänden, Bd. III Schriften zur Sprachphilosophie, S. 383.
- 4 Ebenda S. 559.
- 5 A. a. O. S. 559 f.
- 6 A. a. O. S. 395 f.
- 7 A. a. O. S. 428 f.
- 8 LEONARD BLOOMFIELD: Language, New York, 1933, S. 22 ff.
- 9 MARC TWAIN: The awful German language, in: The Complete Humorous Sketches and Tales of Marc Twain, New York 1961, S. 449.
- 10 LEO WEISGERBER: Vom Weltbild der deutschen Sprache, Düsseldorf 1950, S. 202, Hervorhebungen vom Autor.
- 11 Ebenda.
- 12 A. a. O. S. 134.
- 13 BLOOMFIELD, a. a. O., S. 23.
- 14 NOAM CHOMSKY: Syntactic Structures, The Hague 1957, S. 18.
- 15 CHARLES C. FRIES: Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor 1945.
- 16 WALDO E. SWEET: Latin, A Structural Approach, Ann Arbor 1957 und 1966.
- 17 WOLFGANG EDELSTEIN: Exemplarisches Lernen, Beispiel ungefächerter Sprachunterricht, Schriftenreihe der Odenwaldschule, Heft 18/1960.
- 18 OWEN THOMAS: Transformational Grammar and the Teacher of English, Holt, Rinehart & Winston 1965.
- 19 Platonisches Lehren, Teil I, Stuttgart 1966. Zu diesem Zweck habe ich das Historische und Zufällige im Anfangskurs rigoros übergangen. Das bisher übliche Vorgehen war gerade im Lateinunterricht: Sprachstruktur und Sinnstruktur gleichzusetzen und mit der Sachstruktur zu vergleichen.
- 20 EMMY FREY: „Zum Neubau der Schulgrammatik“, in: Der Deutschunterricht 11/1 (1959).
- 21 Vgl. mein Unterrichtsbeispiel in der Folge 9 der Gutachten des Deutschen Ausschusses.
- 22 B. BERNSTEIN unterscheidet bekanntlich zwischen dem *restricted code* der Arbeiterschichten und dem *elaborate code* der Mittelschichten. BASIL BERNSTEIN: „Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens“, in: Soziologie der Schule, 4. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln 1959.
- 23 FRIEDL: Conflict of Language among Bilinguals, 1926; vgl. EINAR HAUGEN: The Bilingual Individual, in: Psycholinguistics, ed. Sol Saporta, New York/Chicago/San Francisco/Toronto/London 1961, S. 395 f.
- 24 ERVIN OSGOOD: „Second Language Learning and Bilingualism“, referiert bei EINAR HAUGEN, a. a. O. (Sol Saporta), S. 396. Die systematische Darstellung der Theorie von den zwei Codierungsmodellen findet sich in CHARLES E. OSGOOD/THOMAS A. SEBEOK (Edit.): Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Problems, Bloomington 1965.